

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
Luciana Turatti*Received: 9 February 2021 Accepted: 4 March 2021 Published: 15 March 2021*

---

## Abstract

The present study shares data and information from the experience of Training Environmental Educators (FEA) of the Cultivando Água Boa (CAB) Program of Itaipu Binacional. Based on participatory methodologies, FEA seeks to stimulate reflection and collective action, valuing local knowledge in building more sustainable communities. FEA carries out the federal government's proposal synthesized in the Environmental Educator Training Program (PROFEA), whose creators are the Ministry of the Environment and the Ministry of Education. This article presents the research results related to the processes of participation in the training of environmental educators and their contribution to the achievement of community environmental governance. The adopted approach was qualitative and as methodological procedures, bibliographic, documentary and field research were used, this was carried out based on observations and interviews.

---

**Index terms**— environmental education, training, PROFEA, collective, subject.

## 1 I.

Introdução construção de alternativas ao desenvolvimento a partir de uma proposta mais sustentável requer uma educação ambiental caracterizada pela criticidade, construção de cidadania e emancipação dos sujeitos; uma forma de aprendizado que privilegia a participação e o diálogo, e que, portanto, se pautar por processos de comunicação que possibilitem a emergência da governança ambiental, a qual fundamenta-se na transparência, participação, cooperação, compartilhamento de responsabilidade e valorização dos saberes locais.

A hipótese de que o Programa Cultivando Água Boa (CAB) da Itaipu Binacional 1 1 A Hidrelétrica de Itaipu é uma empresa binacional constituída pelas Repúblicas do Brasil e do Paraguai, que teve sua construção iniciada em 1974, com conclusão em 1982. A construção do reservatório gerou uma área inundada de 1.350 km<sup>2</sup>, afetando milhares de pessoas que habitavam as margens do Rio Paraná entre Foz do Iguaçu e Guaíra, o que provocou uma reordenação territorial, com a remoção compulsória de populações que, historicamente, ocupavam esses espaços. Da sua construção decorreram conflitos socioambientais (principalmente devido aos valores pagos a título de indenização pela desapropriação), o que gerou a atuação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). O Programa Cultivando Água Boa (CAB) é decorrente da inclusão gradativa dos aspectos sociais e ambientais na gestão da Itaipu Binacional e busca estimular a participação das comunidades locais. O programa surgiu em 2003 na Itaipu e está sendo replicado no Mato Grosso, Distrito Federal, Minas Gerais, Guatemala, República Dominicana, Paraguai e Bacia do Prata, compreendida por cinco países (ITAIPU BINACIONAL, 2016a). realizava processos de educação ambiental nesta perspectiva levou à investigação da sua experiência de Formação de Educadores Ambientais (FEA). O CAB ocorre junto a Bacia Hidrográfica Paraná III, localizada no oeste do Paraná, na confluência dos rios Paraná e Iguaçu, onde constituiu uma rede de proteção dos recursos hídricos que envolve 54 municípios e mais de 200 comunidades de aprendizagem, as quais reúnem milhares de participantes no território, convidados a protagonizarem um processo de gestão socioambiental. O Programa também congrega também um número significativo de parceiros 2 O CAB prioriza a gestão participativa e os sistemas de produção sustentáveis, por programas, com difusão de ações e metodologias organizadas em eixos. As ações de educação ambiental perpassam diferentes programas do CAB, que também mantém um programa específico, o FEA -Formação em Educação Ambiental (CULTIVANDO ÁGUA BOA, 2016). que representam as diversas formas de organização social. 3 O FEA emerge do Programa de Formação de Educadores Ambientais (PROFEA), que é uma das linhas de ação elencadas pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) do Ministério do Meio Ambiente. O PROFEA adota os Coletivos Educadores 4 Tendo como matriz teórica a concepção de educação proposta por Paulo Freire (2002), o FEA busca desenvolver uma educação popular,

48 presente nas práticas dos movimentos sociais e ambientais e nas propostas de teóricos sociais. Entre os autores  
49 que inspiram o FEA está Boaventura de Sousa Santos (2002), que no contexto da ecologia dos saberes se  
50 propõe a valorizar o diálogo, no lugar da monocultura do saber, os conhecimentos dos antepassados, o tempo não  
51 linear, a articulação entre as dimensões local e global, a valorização das experiências sociais como instância de  
52 formação e estratégia para a implementação da educação ambiental nos territórios. 2 Parceiros: Governos federal,  
53 estadual e municipais; associações e entidades de classe; instituições de ensino e pesquisa (escolas, universidades,  
54 fundações etc); organizações não-governamentais (cooperativas, empresas, associações etc); comunidade da área  
55 de influência da Itaipu, composta por 29 municípios da Bacia Hidrográfica do Paraná 3; Conselho de Museus;  
56 zoológicos (intercâmbio de animais silvestres); parques nacionais (Brasil, Paraguai e Argentina); ONU -Unesco e  
57 Instituto Brasil PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente); CIC -Comitê Intergovernamental  
58 Coordenador dos Países da Bacia do Prata; pessoas físicas voluntárias que atuam na recuperação das microbacias;  
59 e produtores rurais (CULTIVANDO ÁGUA BOA, 2016b). 3 Em cada um dos municípios que participam do CAB  
60 foi formado um Comitê Gestor, criado por lei municipal e com a função de congregar interesses da comunidade,  
61 fiscalizar e acompanhar a execução de obras e serviços programados, aprovar o plano de bacia hidrográfica e os  
62 programas anuais e plurianuais de investimento, entre outros (SENRA; FRIEDRICH; DUALIBI, sd). Participam  
63 deste comitê universidades, ONGs, sociedade civil, empresas privadas, Prefeitura Municipal, funcionários da  
64 Itaipu, entre outros. 4 O Coletivo Educador desenvolve processos formativos sincrônicos de educação ambiental  
65 e popular destinados a totalidade da base territorial onde atua, procurando atendê-la de forma permanente e  
66 continuada (BRASIL, 2006a, p. 28).

67 nos territórios e as organizações econômicas populares. A conjunção destes referenciais conduz a uma proposta  
68 de educação como prática libertadora, na qual os atores participam, de forma ativa e crítica, de experiências  
69 transformadoras e dialógicas.

70 O FEA se utiliza da pesquisa-ação-participante (PAP), sigla que também refere-se a pessoas que aprendem  
71 participando. O PAP desmembra-se em quatro grupos. O PAP1 se configura pelos idealizadores nacionais da  
72 proposta (Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação). O PAP2 é caracterizado pelas instituições  
73 com atuação regional na área socioambiental (Coletivo Educador). O PAP3 é representado pelos indivíduos que  
74 retratam o tecido social regional e atuam como multiplicadores. Já o PAP4 são os grupos sociais presentes dos  
75 municípios, que se organizam em comunidades de aprendizagem. Com esta estrutura e capilaridade, há um efeito  
76 de multiplicação e valorização dos saberes regionais (VITORASSI, 2014).

77 O Coletivo Educador é formado por instituições (universidades, movimentos sociais, organizações não gover-  
78 namentais, instituições públicas, associações, etc.), que lideram processos formativos de educadores ambientais  
79 populares (planejam, implementam e avaliam). As formações utilizam-se de "cardápios de aprendizagem",  
80 formados por métodos e conteúdos identificados como demandas do contexto onde se vai intervir com práticas  
81 de educação ambiental. O Coletivo Educador é responsável pela seleção dos participantes do PAP3, que lideram  
82 processos de educação ambiental em grupos comunitários. Esta seleção baseia-se no histórico pessoal de com-  
83 prometimento com questões ambientais, atuação social, potencial de capilaridade e liderança, proporcionalidade  
84 quanto à diversidade sociocultural, territorial, profissional e de gerações. Os integrantes do PAP3 podem repetir  
85 o FEA continuamente, já que os temas e os conteúdos são revistos a cada formação. Portanto, o PAP3 são  
86 os educadores ambientais populares. O PAP4 é formado por comunidades de aprendizagem nas quais os PAP  
87 3 atuam, conforme suas escolhas, podendo ser, por exemplo, pescadores, grupos de mães, estudantes, grupos de  
88 jovens, etc.

89 Baseado em metodologias participativas e fundamentado em documentos globais e nacionais relacionados à  
90 educação ambiental como a Carta da Terra, a Agenda 21 e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, o  
91 FEA busca estimular a reflexão e a ação coletiva valorizando saberes locais na construção de comunidades mais  
92 sustentáveis. A relevância do projeto é evidenciada em 2015, quando o CAB foi premiado pela Organização das  
93 Nações Unidas (ONU) como a melhor prática de gestão da água do mundo.

94 Ao se tomar conhecimento do contexto de aplicação deste programa, emergiu uma questão principal: O  
95 FEA pode ser considerado um processo gerador de governança ambiental comunitária, enquanto executor de  
96 uma política pública voltada para educação ambiental? Complementarmente, haviam outras questões, relativas  
97 aos elementos da governança, que as pesquisadoras buscavam compreensão: Como ocorrem as interações entre  
98 os diferentes atores envolvidos no processo? Como caracteriza-se a participação dos líderes? Há diálogo  
99 e descentralização no processo de educação ambiental do FEA? Há corresponsabilização e sentimento de  
100 pertencimento pelos participantes nas ações decorrentes do FEA? Como ocorrem as trocas entre os participantes  
101 do FEA e entre os programas que compreendem o CAB? Há valorização de saberes locais na articulação das  
102 ações decorrentes do FEA? O FEA se constitui em um processo transparente com acesso à informação e trocas  
103 pelos participantes?

104 Com base em tais inquietações, o estudo buscou investigar os processos de participação na formação dos  
105 educadores ambientais, aqui também consideradas as trocas de saberes, e sua contribuição para realização da  
106 governança ambiental comunitária. Apresenta-se em seguida um breve referencial teórico sobre o tema e os  
107 procedimentos metodológicos aplicados na pesquisa, que tem cunho qualitativo.

109 Nuances da Participação Para a Governança Ambiental Comunitária O termo "governança" foi utilizado pela  
110 primeira vez na França como equivalente de "governo" (arte ou maneira de governar), nos séculos XII e XIII.  
111 No Iluminismo do século XVIII a expressão foi reutilizada relacionada ao respeito dos interesses e valores do  
112 povo. Enquanto isso, o termo inglês *governance* é usado na Idade Média (século XIV), como forma de expressar  
113 a partilha do poder entre os diferentes membros da sociedade medieval inglesa. Já no período contemporâneo,  
114 nos anos 1980, fala-se em governança corporativa, evocando a participação dos acionistas na gestão da empresa  
115 e na realização de uma coordenação mais ampla que o mercado. Nesse mesmo período, o termo é utilizado  
116 nas relações internacionais representando um conjunto de regras implementadas para chegar a uma globalização  
117 estruturada, com objetivo principal de criar um ambiente institucional favorável para os agentes econômicos  
118 nacionais e internacionais (RICHARD; RIEU, 2009).

119 O conceito de governança modificou-se ao longo do tempo. A pesquisa aprofundada ??e Conforme Castro  
120 (2007) para que a governança ocorra são necessárias ferramentas administrativas e técnicas que podem ser  
121 usadas em diferentes contextos para atingir um determinado objetivo. As decisões não podem ser tomadas  
122 por especialistas e tomadores de decisão somente, precisam ser decorrentes de um debate de alternativas, da  
123 definição dos fins e os meios que devem ser perseguidos pela sociedade, através de um processo de participação  
124 democrática. Para ele, a governança ocorre quando há construção social de crenças compartilhadas sobre a  
125 realidade, criação das identidades e regulamentação dos direitos e obrigações, além da definição de fins e valores  
126 sociais e dos meios para alcançá-los. Portanto, a governança é um processo que incorpora os diversos atores  
127 envolvidos na tomada de decisão, num processo participativo que deve primar pela transparência e pelo acesso à  
128 informação.

129 A busca por uma síntese dos elementos que constituem o conceito de governança por meio do estudo ??e Esses  
130 estudos evidenciam que, para ocorrer efetivamente, a governança deve obedecer aos princípios nela implícitos,  
131 podendo-se destacar: participação; negociação; cooperação; integração; comunicação; transparência; acesso à  
132 informação; regras, responsabilidades e objetivos compartilhados; interdependência; multiplicidade de formas de  
133 ação e controle; descentralização; equidade entre atores (iniciativa pública, privada e sociedade civil); processo  
134 de aprendizagem; eficiência, coerência e ética. Entende-se que a governança assume especificidades conforme a  
135 causa sobre a qual os atores se debruçam e o contexto (global, regional). No caso deste estudo, situado em um  
136 território de bacia hidrográfica, adotamos o termo governança ambiental comunitária.

137 O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), por meio de seu Mecanismo de Governança  
138 da Água, define governança hídrica como sistemas políticos, sociais, econômicos e administrativos que influenciam  
139 o uso e a gestão da água (quem tem direito à água e serviços relacionados, e seus benefícios) (ONU, 2016).  
140 Portanto, a governança ambiental abrange a relação sociedade, Estado e mercados. Além dos demais pressupostos  
141 da governança, no caso da gestão hídrica, também está associada à qualidade de vida e ao bem estar, notadamente  
142 aspectos relacionados com a saúde ambiental, constituindo-se enquanto um processo participativo que é, acima  
143 de tudo, de aprendizagem (JACOBI; SINISGALLI, 2012). No mesmo sentido, Soares (2008) identificou que a  
144 melhor governança na gestão por bacia hidrográfica decorre da participação com descentralização, integração  
145 e envolvimento, além de processos de negociação e mecanismos para resolução dos conflitos de forma pacífica,  
146 rápida e satisfatória.

147 Alguns estudos empíricos que têm trabalhado com o conceito de governança hídrica nos territórios contribuem  
148 para a compreensão deste processo que, em última instância, é de comunicação social. Ananda e Procton (2013)  
149 pesquisaram como as configurações institucionais existentes em Darwin, no norte da Austrália, impactam sobre  
150 a gestão da água e verificaram a existência de uma governança centralizada, em desacordo com a governança  
151 colaborativa, havendo uma lacuna de informação da comunidade sobre os recursos hídricos.

152 Outro estudo também se depara com uma governança relativa. Para Larson, Wiek e Keller (2013) a governança  
153 hídrica se caracteriza por processos de decisão das partes interessadas que são afetados por atividades que  
154 envolvem usos da água de forma a garantir bem-estar social e econômico, sem comprometer a viabilidade e  
155 a integridade dos ecossistemas. A pesquisa dos autores buscou verificar se os princípios da governança estão  
156 sendo cumpridos na área metropolitana de Phoenix, Arizona, nos Estados Unidos da América, em relação aos  
157 seguintes aspectos: manutenção de recursos, equidade social, participação do público, iniciativas descentralizadas,  
158 abordagem holística, decisão colaborativa e diálogo. O estudo concluiu que há falhas na governança quanto à  
159 representação das partes interessadas e ao envolvimento; ao acesso à informação compreensível; no que tange aos  
160 conselhos de especialistas; às estratégias de remediação eficazes; e às negociações de compensação adequada.

161 Turatti entende que a governança ambiental refere-se a um efetivo instrumento de garantia do direito à água, no  
162 entanto, a autora salienta que pode haver manipulação de determinados grupos para o atendimento de interesses  
163 particulares: " [...] não é suficiente apenas assegurar a ampliação dos canais de participação, o envolvimento com  
164 a coisa pública e a formatação de ideais comuns, é preciso atentar para uma possível manipulação dos indivíduos  
165 por meio de grupos interessados e movidos por interesses particularizados" (TURATTI, 2014, p. 178).

166 A autora sugere que o acesso ao debate público de forma igualitária e não baseado na reprodução de relações  
167 pode produzir transformações, o que requer a geração de confiança, partilha de valores, engajamento recíproco,  
168 percepção de interdependência e de vínculo, além de objetivos comuns, elementos ressaltados também por autores  
169 que debruçam-se sobre os conceitos de capital social e de capital comunicacional socioambiental.

170 Estes conceitos frisam os elementos da cooperação e da conversação cívica para o tratamento de problemas

socioambientais, de modo que colaboram com propostas de educação ambiental que têm enfoque crítico, libertador e emancipador, valorizadores da diversidade de saberes e das aprendizagens dialógicas e contextualizadas. Quando se experienciam essas características em uma formação de educadores ambientais, pode-se afirmar que possibilitam a criação de agentes de processos de governança ambiental comunitária. Cruz (2014) identificou que o movimento social objeto de seu estudo de caso, assim como podemos apontar no CAB, apresenta características de uma governança comunitária, principalmente por estar baseado em comunidades locais e visar ao interesse coletivo, e de uma governança em parceria, pois os atores das diversas organizações, tanto do Estado quanto da sociedade civil, deliberam em conjunto sobre cada caso a ser resolvido, em um ambiente de trabalho em grupo. A governança comunitária ainda se caracteriza pelas redes políticas, com a elaboração de políticas pluralista e informal. Já na governança em parceria, pela característica da institucionalização, havendo também a elaboração de políticas pluralista e formal. Nos demais tipos de governança a gestão é centralizada no setor público (governança pública) ou no mercado (governança corporativa).

A marca da governança ambiental comunitária, portanto, é o empoderamento da comunidade local, que tem na base de suas ações a confiança, a solidariedade e o interesse coletivo, atuando juntamente com o setor público e o setor privado, o que pode vir a ser uma experiência efetiva de participação. Segundo Schmidt e Guerra (2010, p. 120) quando a solução de problemas ambientais ocorre de forma participativa e transparente tem-se uma melhoria da "qualidade de vida local, tanto ao nível do bem-estar social, como da (re)apropriação dos espaços públicos, como, ainda, do exercício de uma cidadania mais pró-ativa". É preciso relevar, portanto, que as formas de participação social assumem diferentes dimensões, podendo configurar-se como de mero acompanhamento ou serem mais ativas, o que ocorre quando o sujeito se coloca como mais engajado, mobilizado e envolvido, levando para a sua vida pessoal as ações de educação ambiental que desenvolve. Por isso, a participação tem um caráter ideológico e sua prática é variada. O pressuposto da participação está presente nas orientações globais de educação ambiental, bem como nas nacionais. No Brasil, o PRONEA propõe a geração e disponibilização de informações que garantam a participação social. Dessa forma, entende-se que para a participação é necessário o acesso à informação, já que é a partir do conhecimento e da análise dos fatos que se podem propor alternativas (GRANZIERA, 2011). A pessoa informada pode tomar posição ou pronunciar-se sobre o assunto de forma responsável, constituindo-se em um exercício de cidadania (GENTILLI, 2005; MACHADO, 2011).

A informação possibilita a participação individual, mas são os processos de comunicação que potencializam as construções coletivas. Cortina (2005) ressalta, neste sentido, que para haver diálogo é preciso participação de todos os afetados ou seus representantes; disposição para ouvir o interlocutor, já que o diálogo é bilateral e não unilateral; disposição para manter seus argumentos, modificá-los ou acrescentá-los na decisão; preocupação em encontrar uma solução justa, esclarecendo o que se tem em comum e quais os pontos de divergência; tomando-se decisões que atendam ao direito de todos os afetados, estando elas abertas a revisões.

Como benefícios da participação, Cunha e Santiago (2008) elencam: melhor diagnóstico das necessidades, maior riqueza na busca de soluções, maior mobilização de recursos, melhor colaboração na aplicação das decisões, fomento da integração social, oportunidade de aprendizagem, maior flexibilização das decisões tomadas e desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Por outro lado, os autores apontam como obstáculos à participação o conflito de legitimidade, os procedimentos metodológicos e a escassa transversalidade das informações, característica da rígida estrutura das administrações.

Levando em conta estas nuances conceituais sobre participação e governança no contexto ambiental comunitário, as autoras investigaram as dinâmicas que permearam a formação dos educadores ambientais do CAB, enquanto contribuição para a compreensão de processos de governança ambiental comunitária.

### 3 III.

## 4 Procedimentos Metodológicos

O estudo possui uma abordagem qualitativa, que valoriza os significados individuais e a construção coletiva, como cabe ao estudo de caso (GOLDENBERG, 2013). Quanto aos fins, a pesquisa é explicativa e descritiva e quanto aos meios caracteriza-se como bibliográfica, documental e de campo. Analisaram-se documentos norteadores da educação ambiental, nacionais e internacionais; e também aqueles produzidos pela instituição coordenadora do CAB, Itaipu Binacional, como site, obras teóricas, vídeos e cartilhas. A pesquisa de campo se fez por meio de observações diretas, registro em diários de campo, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários a diferentes grupos.

Como a amostra é qualitativa, não probabilística, não busca representatividade quantitativa. Foram realizadas quatro entrevistas com gestores de educação ambiental de Toledo e quatro de Cascavel; seis com educadores ambientais em cada um desses municípios; três com funcionários de Itaipu Binacional, e, ainda, com a diretora da empresa que atuou diretamente na gestão do FEA do CAB (Nativa Socioambiental) e com duas pessoas que auxiliaram na construção do programa. Os questionários foram enviados para os educadores ambientais entrevistados destinarem aos integrantes das suas comunidades de aprendizagem, obtendo-se resposta de oito participantes do Projeto Florir Toledo; três participantes da Escola Estadual Novo Horizonte de Toledo e dois participantes da Defesa Civil de Cascavel.

Utilizou-se das seguintes siglas, seguida da data da entrevista nas citações diretas, para identificar BARDIN (1977). As categorias de análise que emergiram do referencial teórico e, espontaneamente, da pesquisa de

---

232 campo, são analisadas de modo entrelaçado, referindo-se à: cooperação de múltiplos atores, negociação dialógica,  
233 comprometimento, troca de saberes. Estas categorias sustentam os processos de participação geradores da  
234 governança ambiental comunitária na CAB, realizada por meio do FEA.

## 235 5 IV.

## 236 6 Análises e Resultados

237 A pesquisa de campo permitiu a realização de aproximações entre os elementos teóricos da participação e as ações  
238 desenvolvidas pelos participantes do CAB. Dos depoimentos e das observações emergiram elementos associados à  
239 participação, em especial quando se evidenciaram aspectos indicativos de uma governança ambiental comunitária  
240 como: cooperação de múltiplos atores; negociação dialógica; comprometimento; troca de saberes.

## 241 7 a) Cooperação de múltiplos atores

242 Ainda com relação à governança ambiental comunitária, tendo esta estreita aproximação com o comprometimento,  
243 percebeu-se ao longo do processo de observação junto a uma comunidade de aprendizagem em ação, em Toledo,  
244 durante uma caminhada que foi seguida pelo recolhimento de resíduos sólidos de uma sanga, o engajamento e a  
245 motivação dos participantes de diversos segmentos.

246 No momento da caminhada pela sustentabilidade e durante a limpeza da sanga evidenciou-se como um elemento  
247 da governança ambiental a presença de atores diversos (sociedade, Estado e mercados). A ação também foi  
248 marcada por ações que visavam a qualidade de vida e o bem estar da comunidade (JACOBI; SINISGALLI, 2012).  
249 Havia a presença da sociedade civil, já que a iniciativa era de uma professora educadora ambiental e alunos de  
250 diversas escolas, e estes contaram com ajuda de um morador (setor privado) que, voluntariamente, forneceu um  
251 equipamento para o carregamento no caminhão dos resíduos recolhidos. Também havia a representação do setor  
252 público com as gestoras de educação ambiental auxiliando na organização, além de funcionários da Secretaria  
253 da Saúde e Meio Ambiente da Prefeitura Municipal (que são PAP3 e 2), também com a disponibilidade de  
254 um caminhão para recolhimento dos resíduos. A Itaipu Binacional forneceu camisetas para identificação do  
255 movimento e havia a presença da gestora ambiental regional vinculada à empresa. Também do setor privado,  
256 uma empresa da área laboratorial forneceu as luvas.

257 Em um dos depoimentos colhidos ao longo da ação EAT1 ?? Ainda segundo o mesmo ator, há uma resposta  
258 do poder público para as demandas que as comunidades solicitam. Dentre estas ele destacou: "Readequação  
259 de estradas, principalmente no interior, o asfalto, na minha cidade tem as principais vias com asfalto. Eles  
260 solicitam aterramento que é feito, melhoria na entrada nas propriedades, foi feita lei para entrar nas propriedades,  
261 abastecedouros que eles solicitam também" (GEAT4, 17/03/2017).

262 Para além da importância do ente público municipal, o entrevistado salientou que todos os parceiros têm  
263 potencial no processo participativo: "Tem muita parceria, Estado, ONGs, empresas, tem que estar aberto para  
264 parceiros. Todos os parceiros têm o seu potencial, temos desde cooperativa até ONGs. Não pode separar, cada  
265 um na sua particularidade tem seu potencial" (GEAT4, 17/03/2017).

266 Outros dois atores (EAC4 e EAT4) também consideraram que o CAB estimula a participação de todos os  
267 sujeitos pertencentes ao grupo social em que a atividade socioambiental é desenvolvida. Acerca disso referiram,  
268 por exemplo, que na comemoração de datas como o Dia da Água e o Dia do Meio Ambiente, as zeladoras da  
269 escola participavam sugerindo cartazes ou decorações para lembrar da importância dos temas. Outro exemplo, foi  
270 relativo a formação de uma comunidade de aprendizagem junto a um grupo de adolescentes com vulnerabilidade  
271 social, para o qual falou-se da importância dos produtos fitoterápicos e do seu cultivo em casa, no qual percebeu-se  
272 um grande envolvimento dos jovens e suas famílias.

273 É notório que a participação ativa dos diversos segmentos dos setores público, privado e da sociedade civil,  
274 componentes relevantes no conceito de governança ambiental, são determinantes para a continuidade das ações  
275 socioambientais e também do próprio CAB. A participação como valor cívico mantém relação de proximidade  
276 com a liberdade, segundo Cortina (2005). Para esta autora, a participação traz três significados para a liberdade:  
277 o direito de tomar parte de decisões comuns depois de uma deliberação conjunta; a independência produzida em  
278 relação aos direitos individuais, mas salientando que estes não se mantêm sem a solidariedade, pois o interesse  
279 privado precisa estar comprometido com a vida pública; e a autonomia que se conecta à aprendizagem, já que é  
280 o oposto que optar pela maioria (forma convencional). Isso exige a participação ativa do sujeito, uma postura de  
281 quem busca o saber e não de quem passivamente o recebe.

## 282 8 b) Negociação dialógica

283 Nesse sentido, percebeu-se no CAB que os participantes tomaram parte de decisões comuns depois de uma  
284 deliberação conjunta. No Pré-CAB, observou-se que aconteceram os trabalhos em grupo, com a apresentação em  
285 plenária, quando os participantes se colocaram em círculo para discussão, um representante de cada grupo fez a  
286 leitura dos avanços e discutiu os aspectos avaliativos com os demais participantes nas comunidades. Além disso,  
287 na oficina do programa de Educação Ambiental, no Encontro Anual do CAB, evidenciaram-se como efetivos os  
288 elementos de participação e do engajamento, quando da apresentação dos resultados das discussões dos eventos  
289 Pré-CAB. Já no encontro de formação dos gestores de educação ambiental, eles se manifestaram durante a

## 9 C) COMPROMETIMENTO

---

290 palestra trazendo experiências pessoais, o que demonstra a valorização dos saberes próprios e sua autonomia.  
291 Neste evento, o engajamento também foi observado quando os participantes leram previamente os documentos  
292 propostos e construíram ativamente um cartaz sobre cada tema.

293 No momento de formação, em Santa Helena, os participantes se colocaram em círculo para discussão. Um  
294 representante de cada grupo fez a leitura em plenária do cartaz construído coletivamente e realizaram-se atividades  
295 participativas. Observou-se uma abertura no CAB para os participantes escolherem como desejariam trabalhar.  
296 Nesse sentido EAC6 e EAT2 esclareceram:

297 Quando você impõe a uma pessoa ela não vai aceitar, ela precisa te ajudar a construir, porque senão não vai  
298 se sentir parte no processo. O exercício de dialogia não evita os conflitos e não é algo generalizado no CAB, pois  
299 GEAT2 e GEAT3 citaram problemas na comunicação, frisando que é algo que precisa avançar.

300 Muitas professoras de escolas, às vezes, não divulgam o que estão fazendo, as ações que elas fazem. A gente fica  
301 sabendo, nós da Secretaria até a gente tem um conhecimento, mas tem uns que a gente acaba nem divulgando,  
302 fica sabendo tempos depois de situações ou de pais que fazem relatos. [...] O que tem facilitado um pouco é a  
303 questão do whats, porque você monta um grupo e tem pessoas que já fizeram o FEA há mais de 2 anos e ela  
304 continua no grupo, então aí você tem uma comunicação mais direta, acabam postando fotos, ações (GEAT3,  
305 28/06/2017).

306 A gente acaba não conseguindo ali acompanhar se quem fez a formação anterior está continuando a sua  
307 comunidade de aprendizagem, então isso é algo que a gente precisa Assim, por vezes, os desencontros entre  
308 participantes do CAB ocasionam a falta de acesso às informações relevantes. Não há publicação dos dados de  
309 projetos por área, região ou mesmo o número de pessoas envolvidas, embora as gestoras dos projetos tenham  
310 referido que está sendo providenciada a coleta e tabulação desses dados para divulgação. Evidenciouse a  
311 dificuldade de acesso à informação entre comunidades de aprendizagem e também para o público externo ao  
312 CAB.

313 Além disso, há outros elementos que podem enfraquecer a participação, como a falta de estímulo pelas chefias  
314 dos participantes do CAB. GEAT3, EAC4 e EAT4 acreditam que o entendimento do que são as atividades do  
315 CAB pelos superiores facilitaria a adaptação do horário de trabalho para participar das ações e das formações. É  
316 neste sentido o depoimento de GEAT3: "O apoio da gestão, dos nossos gestores municipais, a adesão do município  
317 em nome do Prefeito, a questão da compreensão dos chefes imediatos, dos Secretários. Se eles não estiveram  
318 alinhados e abertos à proposta nós não conseguimos desenvolver nada disso" (GEAT3, 28/06/2017).

319 Portanto, a compreensão acerca da educação ambiental pelos superiores imediatos se mostra fundamental, já  
320 que determina o nível de participação dos educadores ambientais nas atividades do CAB. Muitos precisam negociar  
321 sua participação, já que estão inseridos em um sistema de trabalho conservador. O tempo despendido pelos  
322 educadores ambientais em formações e no desenvolvimento das ações socioambientais precisam ser compreendidos  
323 como parte do seu exercício profissional e como um agregador para a comunidade, o que requer o apoio do  
324 gestor sobre questões práticas, como a adaptação do horário de trabalho e o incentivo no desenvolvimento  
325 das atividades 7 Já as entrevistadas GEAT2 e GEAT3 sentem que suas chefias não as valorizam enquanto  
326 educadoras ambientais, embora as respeitem e as ouçam. Com isso, as chefias provocam uma certa . EAT3  
327 (30/06/2017) considera fundamental esse entendimento e citou que tem que "se ausentar dos locais de trabalho  
328 para desenvolver essas atividades e a Secretaria de Saúde, em todos os momentos, apoiou, em todos os sentidos".  
329 GEAT3 também cita como fundamental o apoio da gestão municipal para o desenvolvimento das ações em  
330 educação municipal. desmotivação. Evidenciou-se que a valorização da temática ambiental pelos governantes ou  
331 chefias foi determinante para o aumento da participação e a evolução das ações em educação ambiental. Há,  
332 ainda, outros elementos que desmotivam. Uma educadora ambiental não se sente valorizada financeiramente  
333 (EAT6) e outra não se sente valorizada pela gestão pública municipal após a troca de governo (EAC4). Nesse  
334 sentido, EAT4, por sua vez, lembra que em alguns municípios o CAB ajuda a sensibilizar gestores públicos em  
335 relação à educação ambiental.

336 Mesmo não sendo unanimidade entre os entrevistados, a maioria se sente valorizada. EAC6 cita que todas as  
337 pessoas que trabalham com ela reconhecem muito as suas ações. FI3 salienta que "está aberto para todas as visões  
338 e olhares. Tudo que se traz é valorizado, independente se for crítica ou elogio. É a governança compartilhada, e  
339 coloca corresponsabilidade dentro do processo" (FI3, 19/11/2015). De forma semelhante EAT3, refere que "nós  
340 sempre fomos muito bem vistos e valorizados, tanto por Itaipu como pela Nativa que não está mais, mas que era  
341 a empresa que fazia os encontros no ano passado. Valorizam muito e é por isso que nós temos a responsabilidade"  
342 (EAT3, 30/06/2017).

343 A maioria dos participantes de comunidades de aprendizagem de Toledo e de Cascavel (PAP4) considera que  
344 suas contribuições são valorizadas. Portanto, evidenciou-se que no processo de formação e de constituição das  
345 comunidades de aprendizagem há majoritariamente a percepção de valorização das contribuições dos participantes  
346 do CAB.

### 347 9 c) Comprometimento

348 Além disso, para além da mera participação, eles demonstram comprometimento, caracterizado pela correspon-  
349 sabilização e pelo engajamento na execução e articulação das suas atividades. EAT2 e EAT4 contaram que, a  
350 partir do FEA, mudaram seu modo de viver, seus pensamentos e atitudes, pois a experiência possibilitada pela  
351 formação as fizeram refletir sobre diferentes aspectos da vida e do meio ambiente.

352 Tudo mudou e eu sou uma pessoa antes e uma depois com o FEA. Não tem como fazer um programa como  
353 este e entrar e sair a mesma pessoa. Não tem como. Primeiro pela estrutura que o programa Itaipu ofereceu,  
354 toda a equipe que dá assessoria. É um trabalho que não vai morrer nunca, é uma sementinha, tudo mudou:  
355 ações, pensamentos e atitudes (EAT2, 30/06/2017).

356 NA atribui à metodologia e ao viés espiritual do FEA essa mudança ocasionada no comportamento e na  
357 vida pessoal dos participantes: [...] Quando você trabalha a questão da espiritualidade dentro dos processos  
358 formativos, você tem um ganho grande, de mudança mesmo, de valores, de hábitos, a meditação, algumas  
359 técnicas de danças circulares que a gente fez muito com as metodologias dentro do FEA. [...] Criar um afeto  
360 entre as pessoas, a solidariedade, de ter as 7 As decisões tomadas sob o poder discricionário podem seguir critérios  
361 como a oportunidade, a conveniência, a justiça, a razoabilidade, a equidade e o interesse público (DI PIETRO,  
362 2007).

## 363 10 ( H )

### 364 11 Global Journal of Human Social Science Year 2021

365 A Formação De Educadores Ambientais No Programa Cultivando Água Boa Da Itaipu Binacional:

366 A Participação Como Um Elemento Desencadeador Da Governança Ambiental Comunitária pessoas olhando  
367 nos olhos das outras, de estar tocando. Isso veio dentro de metodologia de danças circulares, de meditação, da  
368 espiritualidade, da arte. Pessoas vieram para contribuir ao longo do processo (NA, 16/03/2016).

369 Além dessa reflexão e ação provocadas no FEA, a metodologia de avaliação e planejamento do CAB organiza as  
370 ações, definindo o que será realizado e quem será o responsável, a curto, médio e longo prazo, o que proporcionaria  
371 o engajamento. É o que demonstram as falas de GEAT4 e FI2 ao citarem a Oficina do Futuro como um momento  
372 para se refletir sobre seus sonhos e projetos.

373 EAC4 (26/06/2017) afirma que se sente profundamente engajada e responsável. Citou que pelas atividades  
374 que desenvolve é que "vive e respira, dorme e acorda" e considera "isso maravilhoso". EAC6 (26/06/2017)  
375 relatou: "Me sinto totalmente responsável. [...] Se uma pessoa falha ou não dá conta de fazer aquele trabalho,  
376 vai afetar o trabalho de todo mundo, então a gente tem que se responsabilizar mesmo, tem que chamar e fazer".  
377 Para ele, o comprometimento dos participantes é fundamental para o programa acontecer. Ao responderem ao  
378 questionário, os participantes de comunidades de aprendizagem de Toledo e Cascavel (PAP4) afirmaram que se  
379 sentem engajados e responsáveis nas atividades em que estão envolvidos, sendo diverso o nível de engajamento e  
380 responsabilização, predominando a resposta "Um pouco", que foi seguida pela resposta "Extremamente".

381 O engajamento e a participação estimulada a partir dos processos formativos e das avaliações e formas de  
382 planejamento, fortalece o pensamento coletivo como perspectiva de vida. As gestoras de educação ambiental de  
383 Toledo consideram que o trabalho em grupo fortalece e motiva as pessoas, auxilia a encontrar uma solução para  
384 os problemas e é determinante para o sucesso das ações. "No grupo a gente tem um fortalecimento, um apoio. Eu  
385 estou com dificuldade em determinado setor, vamos junto com você lá. [...] Eu valorizo muito isso no programa  
386 e sem isso a gente perde muito (GEAT2, 28/06/2017).

387 Para GEAC3, o que motiva as pessoas a estarem juntas para a realização das ações de educação ambiental  
388 é a visualização do trabalho sendo realizado. Além disso, os participantes do CAB entrevistados (PAP2 e 3) e  
389 que responderam ao questionário (PAP4) assinalaram que realiza-se o que é combinado. Esse fator estimula a  
390 continuidade das ações e o engajamento.

391 Verifica-se, assim, que os resultados apontam que há participação ativa dos sujeitos que compõem o CAB, de  
392 PAP2 a PAP4. Com relação aos educadores ambientais (PAP3), a participação é estimulada desde as formações  
393 (que desacomodam, pois exigem atividade), o que é repassado para as comunidades de aprendizagem.

394 Os relatos evidenciam que a participação de diversos segmentos da iniciativa privada, pública e da sociedade  
395 civil e os modos de fazer construídos coletivamente apontam para um processo de governança ambiental  
396 comunitária desencadeada por meio do CAB. Há a deliberação conjunta para o processo de tomada de decisão, que  
397 se efetiva por meio da negociação e da interação dialógica nos encontros, formações, avaliações e planejamentos  
398 realizados, o que gera comprometimento e senso de responsabilidade coletiva dos sujeitos. Esses elementos  
399 relativos ao processo participativo são sustentados pelas trocas de saberes entre os envolvidos, que, por sua vez,  
400 fortalecem a participação, ou seja, percebe-se um processo de retroalimentação entre participação e valorização  
401 dos saberes.

## 402 12 d) Troca de saberes

403 Há um propósito de multiplicação dos saberes compartilhados, que caracteriza a rede de relações dinamizadas no  
404 CAB. Todos os entrevistados percebem uma multiplicação dos saberes, principalmente ao constituírem suas  
405 comunidades de aprendizagem e desenvolverem as ações socioambientais com os PAP4, os quais medeiam  
406 informalmente esses saberes para seus familiares e vizinhos. Conforme EAT6: "A coisa deu tão certo por ser esse  
407 sistema de mandala, onde todo mundo dentro da sua célula fez o seu trabalho e fecham uma vez por ano para  
408 todos mostrarem o que estavam fazendo. Depois cada um retorna para sua comunidade levando o aprendizado"  
409 (EAT6, 30/06/2017). Ou, ainda, segundo EAT1: "O FEA faz isso, é um processo, aprendo repasso e segue-se a  
410 corrente do bem". (EAT1, 29/06/2017).

411 Itaipu promove encontros, trocas e formações, que proporcionam motivação e estímulo, porque articula diversos  
412 segmentos (públicos, privados e da sociedade civil) em ações que contam com incentivo financeiro. O incentivo  
413 financeiro é algo relevante a se ter em conta, pois viabiliza as ações do Programa de Gestão por Bacia Hidrográfica,  
414 que tem metas definidas coletivamente a serem alcançadas por diversos setores em curto, médio e longo prazo.  
415 EAT6 ressalta a importância do suporte financeiro para as ações: "Metade é a vontade das pessoas. Agora as  
416 pessoas têm conhecimento, sabem o que é bom e o que é ruim e sabem onde buscar, não tem mais como terminar.  
417 Agora sem dinheiro não faz nada, tem que ter parceria, é tudo muito caro" (EAT6, 30/06/2017).

418 Também é neste sentido a fala de EAT3: Itaipu que manda mudas e matrizes para reproduzir no viveiro. [...]   
419 O carro, a gente precisa do carro para estar carregando as coisas. [...] A gente sempre teve o apoio da Secretaria  
420 da Saúde, humanos e financeiros (EAT3, 30/06/2017).

421 Fica evidenciado assim que a articulação promovida por Itaipu alavanca as interligações que Durante as  
422 observações diretas percebeu-se que alguns segmentos demonstram uma maior integração ao CAB, inclusive  
423 havendo disparidade entre grupos de professores que compõem a rede escolar. EAC5 (26/06/2017) referiu que:  
424 "o FEA é mais voltado para professores eu percebi. Tem poucos que não são professores. Acredito que seja  
425 importante valorizar áreas diferenciadas de outros grupos, engenharias, e não um foco único". A fala de GEAC2  
426 também demonstrou que o envolvimento das escolas estaduais é menor nos processos.

427 Para GEAC4 (26/06/2017), o trabalho com o Núcleo Estadual de Educação e a Secretaria da Educação faz com  
428 que haja maior representatividade das escolas, "porque a escola tem pessoas, tempo e currículo. Os professores  
429 também têm algum tipo de incentivo e projetos curriculares, que são as horas de projetos. Muitas vezes até no  
430 governo do Estado, em forma de horas, dá quase que uma bolsa".

431 Verifica-se assim que o alcance das ações de educação ambiental possuem uma limitação, pois, ainda que  
432 abertos para o público em geral e tendo se originado em contexto extraescolar de educação nãoformal, predomina  
433 a participação de escolas. A explicação para tal fenômeno pode residir no fato da temática estar prevista nas  
434 diretrizes curriculares como tema transversal, que segundo a legislação precisam ser atendidas. Também é preciso  
435 levar em conta que a rede escolar já está constituída para o desenvolvimento das atividades socioambientais. Há  
436 de se salientar, no entanto, que também foi observado que o desenvolvimento dos projetos socioambientais,  
437 muitas vezes, ultrapassa a carga horária e o espaço escolar, integrando os alunos à sociedade e envolvendo outras  
438 instituições.

439 Tal cenário pode ter colaborado para fala de EAC3 que refere a necessidade de mais encontros para trocas de  
440 experiências e informações. O mesmo foi mencionado em Toledo, quando os entrevistados afirmaram sentir falta  
441 de mais interação entre as comunidades de aprendizagem.

442 Acerca dos momentos efetivos de troca, EAT3 mencionou que nas reuniões do Coletivo Educador de Toledo  
443 as comunidades de aprendizagem relatam suas experiências: "Durante as reuniões é justamente para isso, para  
444 a T?., que é a gestora de educação ambiental no município, passar as pautas que a própria Itaipu faz com eles e  
445 para a gente fazer a troca de experiências, cada um falar como estão suas atividades". (EAT3, 30/06/2017). E  
446 EAT4 e EAT5 trazem exemplos de momentos de trocas entre comunidades de aprendizagem no município.

447 No ano passado fizemos um momento de trocas com as comunidades de aprendizagem aqui no município. Então  
448 nós nos reunimos na sala verde e os educadores que faziam o FEA traziam a apresentação das comunidades de  
449 aprendizagem e a gente vai interagindo também e foi feito esse momento de troca. Uma vez por ano é feito. O  
450 próprio FEA faz. No ano passado, se não me engano em setembro, foi feito em Marechal Candido Rondon, um  
451 momento onde foram reunidos os 3 núcleos de FEA e foi feita essa apresentação das comunidades. Feito em estilo  
452 word café, também, onde foram circulando nas mesas, fizemos o que cada município está trabalhando como é a  
453 comunidade de cada município (EAT4, 30/06/2017).

454 Nesses encontros nós fizemos as trocas de experiência nos grupos. Nós temos encontros do FEA, são 5 por  
455 ano, todos os municípios, mas nós temos encontro no município e temos além dos encontros por município nós  
456 temos uma troca entre os grupos também (EAT5, 30/06/2017).

457 No Coletivo Educador de Toledo a comunicação e as trocas ocorrem por meio eletrônico (redes sociais, e-  
458 mails). Outros depoimentos sugerem que há o fortalecimento da comunicação entre PAP2 e PAP3, bem como  
459 há discussões e reflexões entre diversos setores. Do total dos PAP4 que responderam ao questionário, nove  
460 consideram que há trocas entre seu grupo e os outros grupos do CAB (sendo oito de Toledo e um de Cascavel);  
461 três consideram não haver essas trocas (dois de Toledo e um de Cascavel) e um não respondeu. Assim, a  
462 maioria dos integrantes das comunidades de aprendizagem entrevistados consideram que as trocas são realizadas.  
463 Portanto, pode-se concluir que sua efetivação difere a partir do ponto de vista pessoal de cada entrevistado e que  
464 em ambos os municípios os participantes do CAB desejam ter mais encontros para socializar as experiências e  
465 conversar, já que esses são elementos motivadores para a ação.

466 Já NA e GEAT4 concordam que a troca de saberes no CAB é um de seus elementos mais relevantes. NA  
467 afirma: "Trabalhar a diversidade de saberes, trazer todo e qualquer tipo de linguagem, de vivência como sendo  
468 um aprendizado dentro do processo [...] É uma mandala onde toda a educação ambiental está dentro interligada  
469 no CAB "(NA, 16/03/2016). O mesmo ocorre com o compartilhamento de conhecimentos.

470 Neste ano nós vamos fazer uma formação dentro do Coletivo Educador de Cascavel na área de prevenção e  
471 combate a incêndios, na área de urgência e de proteção a desastres. Nós vamos compartilhar isso com nosso  
472 Coletivo, assim como já compartilhamos dentro da educação ambiental aqui do FEA e da reunião de gestores,  
473 em forma de palestra, a redução de riscos e desastres, e quando voltar o FEA um módulo dentro, sobre a política

474 de redução de riscos de desastres. A gente já vê fruto dessa parceria, compartilhamento de saberes (GEAC1,  
475 28/06/2017).

476 A valorização da diversidade de áreas de saber leva a um envolvimento por diversos segmentos sociais, que se  
477 sentem motivados em fazer parte do CAB. Além disso, predominou a posição dos entrevistados de que os saberes  
478 locais são valorizados. E neste contexto foram citadas as experiências dos pescadores, indígenas, agricultores  
479 familiares que são apresentadas nas formações para o CAB.

480 Portanto, evidenciou-se que o CAB oferece formações mais amplas, menos focadas em área de interesse  
481 específico dos sujeitos e que o aprofundamento nessas questões deve ser realizado pelos participantes. Assim, o  
482 programa funciona como um despertar para a sustentabilidade, motivador de ações de educação ambiental e de  
483 participação popular.

484 Conclui-se por meio da análise, que são fatores que marcam o processo de participação para a governança  
485 ambiental comunitária a articulação, as trocas de informações e experiências (entre as comunidades de  
486 aprendizagem, a organização e com o público externo), e a diversidade de saberes utilizados nas formações e  
487 ações socioambientais, sendo que a qualidade da comunicação determina o nível de sucesso nesses fatores (mais  
488 trocas geram mais interação que, por sua vez, gera mais complexidade).

489 A comunicação como exteriorização de informações, sentimentos e experiências permite a constituição de uma  
490 rede de relações e a construção coletiva.

491 Por predominar a participação de escolas, por ser insuficiente a divulgação de oportunidades aos participantes  
492 pelos gestores, assim como as trocas de experiências entre as comunidades de aprendizagem e, ainda, por faltar  
493 informação sobre o CAB voltada para o público externo, conclui-se que, às vezes, a falta de comunicação no CAB  
494 tira sua potência, apesar de possibilitar a criação de redes.

495 V.

### 496 13 Discussão Dos Resultados

497 A comunicação se mostrou o elemento determinante para oportunizar a participação e as trocas de saberes.  
498 Percebeu-se que o resultado positivo do programa de educação ambiental é determinado pelo nível de comunicação  
499 entre participantes, gestores e com o público externo. Esta comunicação como exteriorização de informações,  
500 sentimentos e experiências permite as interações, que geram o engajamento, a construção de um pensamento  
501 coletivo. Esses elementos são caros aos processos de governança ambiental comunitária do CAB.

502 A comunicação é inerente à atividade humana. A sociedade se constitui a partir da comunicação e da interação  
503 humana, que surgem de processos semióticos. O homem precisa nomear e o faz arbitrariamente, criando o símbolo  
504 -palavra, signo. As circunstâncias históricas e os anseios espirituais, ao longo do seu processo de desenvolvimento,  
505 foram criando a necessidade de nomeação dos objetos. Assim, um dos aspectos compositivos básicos da palavra  
506 é o seu caráter simbólico, visto que os objetos só se relacionam com os nomes através do sentido (CITELLI,  
507 2002). Para um ato comunicativo é necessário haver um acordo de signos entre os comunicantes, ou seja, o  
508 quadro significativo deve ser comum entre eles, pois a comunicação "implica numa reciprocidade que não pode  
509 ser rompida. Por isto, não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e  
510 comunicativa" (FREIRE, 2002, p. 67). Freire ressalta, ainda, que "todo ato de pensar exige um sujeito que  
511 pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá  
512 através de signos linguísticos" (FREIRE, 2002, p. 66).

513 A comunicação, portanto, é a interpretação de signos que se dá socialmente num contexto ideológico e cultural,  
514 por meio de mediações diversas, que no CAB possibilitam o diálogo pautado em um processo de comunicação e  
515 aprendizagem social, para os quais são inerentes a escuta dos pontos de vista e a negociação, o que pressupõem  
516 transparência e acesso à informação. A informação é relevante para possibilitar a Entre os participantes verificou-  
517 se a presença, na sua maioria, de: a) sujeitos que já tem uma motivação intrínseca para a educação ambiental,  
518 vendo no programa uma oportunidade de alavancar projetos socioambientais; b) setor público, que recebe de  
519 Itaipu royalties e recursos para o desenvolvimento das infraestruturas locais públicas; c) universidades e escolas,  
520 que possuem uma política pedagógica nacional a ser cumprida, que inclui a educação ambiental; d) setor  
521 privado, cumprindo uma responsabilidade socioambiental. Há, portanto, uma motivação para participar que  
522 é o cumprimento de papéis e deveres de seus membros ou a satisfação de interesses particulares.

523 Esses participantes compõem um público bastante amplo: mais de 2.200 organizações em 54 municípios. Entre  
524 eles, efetiva-se a cooperação, a participação, a interligação e a identificação de objetivos comuns. O seu propósito  
525 é multiplicar. O incentivo financeiro (para eventos e formações), possibilita os encontros para trocas de saberes  
526 entre educadores ambientais, o que os motiva. Sem o recurso, possivelmente muitos realizariam as ações de  
527 educação ambiental nas comunidades, mas de forma isolada, sem essa ampla rede de relações.

528 Embora existam falhas no acesso às informações no que diz respeito ao registro de dados e à divulgação, o que  
529 afeta a memória social e as trocas, as interligações entre diversos segmentos e áreas do saber e as promoções dos  
530 encontros entre as pessoas para as trocas de saberes, permitem concluir que a multiplicação do conhecimento e  
531 a estrutura de malhas de ligações são os principais pontos de êxito do programa.

532 Portanto, a comunicação é um pressuposto para a complexa estrutura em rede, porém, mesmo havendo  
533 necessidade de avanços nesse campo, a cooperação, a multiplicação, as trocas de experiências e a canalização  
534 de esforços para uma finalidade comum caracterizam o CAB. Uma rede se instala com base na comunicação,  
535 na participação e na cooperação. Seu propósito é "multiplicar, manter os participantes interligados e com a

536 energia canalizada para a finalidade do coletivo” (FIGUEIREDO apud BRASIL, 1998, p. 151 e 152). Com maior  
537 circulação de informação, a rede constituída pelo CAB se fortaleceria.

538 Caracterizando morfológicamente a rede, Castells (2000) faz uma analogia com o processo biológico, em que  
539 as células se rearranjam quando uma cessa de desempenhar sua função, mas cada uma é dependente da outra  
540 enquanto se encontram dentro da rede. A rede, assim, é um conjunto de nós interconectados, não tendo um  
541 centro 8 Estimulando as trocas de experiências, está se valorizando os saberes locais. Os educadores ambientais  
542 constituem-se concomitantemente por meio do desenvolvimento de sua identidade pessoal e da identidade coletiva  
543 do próprio CAB. Essas duas dimensões (pessoal e coletiva) se influenciam. A identidade pessoal é, para Giddens  
544 (2002), a autoidentidade, relativa aos aspectos íntimos da vida pessoal, ao “eu”, à política-vida, que supõem  
545 emancipação da rigidez da tradição e de condições de dominação hierárquica. Trata-se de uma política da  
546 escolha do estilo de vida, uma autenticidade interior, por meio da qual a vida é entendida como uma unidade  
547 contra o pano de fundo dos eventos sociais em mudança, dando coerência às suas convicções mesmo diante das  
548 circunstâncias exteriores. Os debates e as . Para Scherer-Warren (2002, p. 68), a difusão de novos valores e um  
549 efeito multiplicador decorrem do caráter propositivo da rede, que desempenha “um papel estratégico, enquanto  
550 elemento organizador, articulador, informativo e de empoderamento”.

551 No CAB, as principais características da rede são: a participação de diferentes atores, as articulações e a  
552 comunicação. A competência comunicativa dos sujeitos se dá pelo amadurecimento provocado pela necessidade  
553 contínua de resolver problemas, o que permite a constituição de relações que culminam com um processo de  
554 engajamento. A autenticidade interior dos educadores ambientais do CAB, que constitui a sua identidade pessoal,  
555 alimenta e dá forma única ao programa, constituindo uma identidade coletiva por sua vez também singular, que  
556 também afeta os sujeitos que participam do FEA. Nesse sentido, Mazzarino (2013) refere que os valores, estilos  
557 de fazer, carências, condutas e ideologias pessoais, entre outros fatores, afetam as relações internas e externas de  
558 uma organização e determinam a sua identidade coletiva, percebidas como interdependentes. Os atores sociais  
559 que participam de um processo coletivo podem construir uma nova identidade, redefinir sua posição social e  
560 transformar a estrutura social. Desta forma, as identidades pessoal e coletiva tendem a retroalimentarem-se em  
561 contextos de construção de governança ambiental comunitária.

562 Trata-se de um movimento societal, como denominado por Touraine (1998). Seus membros participam em uma  
563 ação coletiva baseada no empenho (convicção) e desempenho (ação), nunca acabada. Para o autor, o movimento  
564 societal tem duas vertentes: uma é utópica, de identificação com os direitos dos sujeitos; e a outra é ideológica,  
565 de luta contra um adversário social. É conduzido por um projeto e objetiva a obtenção de resultados, sendo que  
566 seus membros apelam por orientações culturais próprias, afirmando a prioridade destas sobre a ação política.  
567 Os valores sociais que defendem não se reduzem aos seus interesses próprios. Por esses movimentos terem uma  
568 aspiração democrática, procuram levar os sujeitos a participar na formação das decisões políticas e econômicas.

569 É o caso do CAB, que coloca em ação um conjunto de mediações simultaneamente culturais, ambientais, sociais  
570 e políticas e realiza uma formação focada nas demandas sociais e na valorização dos saberes e das culturais locais,  
571 o que torna o processo envolvente para os atores. São demandas e forças de influência que operam mais em nível  
572 local, com influência do contexto global, e estão orientados para a defesa dos sujeitos e da diversidade, que supõem  
573 o pluralismo da diferença (TOURAINÉ, 1998).

574 O CAB, pode-se afirmar, está ambientado em um espaço cultural complexo. Estes espaços se caracterizam  
575 por serem “formados de multiculturalidades locais, regionais, globais; as quais, por sua vez, afetam subjetivi-  
576 dades/identidades pessoais e coletivas” (MAZZARINO, 2013, p. 22). Mesmo surgindo a partir do setor público,  
577 a dinâmica do CAB é de formação de sujeitos individuais e coletivos, como no movimento social caracterizado  
578 por Mazzarino. Para a autora, no ambiente sociocultural global contemporâneo, o movimento social influencia  
579 e é influenciado pelo sistema social em que está inserido (mediado pelas interações internas e com outros  
580 campos sociais), por meio de trocas simbólicas que atuam na formação da identidade dos sujeitos via relações de  
581 comunicação.

582 Tem-se assim que, no que se refere à interação, é possível afirmar a potência da participação, do diálogo e  
583 da descentralização no processo de educação ambiental do FEA, bem como a efetivação da corresponsabilização  
584 e do sentimento de pertencimento vivenciado pelos participantes em relação ao território onde este acontece, o  
585 que se efetiva por meio de ações práticas. Evidenciou-se, com o estudo, que os elementos que constituem uma  
586 padronagem da governança ambiental comunitária do CAB estão baseados na participação dos setores público,  
587 privado e da sociedade civil no processo de tomada de decisões e na execução das soluções de forma coletiva. Há  
588 a deliberação conjunta, negociação e interação dialógica, assim como o comprometimento com a coletividade.

589 Quanto às trocas de saberes, cabe referir que a valorização de saberes locais está relacionada à articulação das  
590 ações decorrentes do FEA e à constituição do programa em um processo transparente com acesso à informação,  
591 mesmo que sua circulação não seja totalmente plena. ??

## 592 14 Considerações Finais

593 O legado para os processos de governança ambiental comunitária ofertado pelo CAB a partir da sua experiência  
594 em educação ambiental, que coloca em prática uma política pública federal, está baseada na conexão de pessoas  
595 e organizações que formam uma rede em torno de um objetivo comum, caracterizada pela horizontalidade das  
596 relações entre seus membros.

597 A força do educador ambiental aparece enquanto articulador dos processos e atividades e a promoção da

---

598 reflexão, do senso crítico e do agir em prol dos interesses coletivos. É ele, quem engaja e enreda atores, tornando  
599 possível efetivar um programa de educação ambiental que gera um processo de governança ambiental comunitária.

600 Este estudo sugere que, quando se dá a oportunidade da horizontalidade para as interações entre os setores  
601 público, privado e da sociedade civil, pode se formar uma rede de relações poderosa, capaz de transformar vidas  
602 e realidades, proporcionando o engajamento tão esperado na construção de uma sociedade mais sustentável.

603 A governança ambiental comunitária devolve legitimidade ao conjunto de organizações, de redes, de costumes  
604 políticos e sociais e de atores públicos e privados dinamizando o contexto sócio-histórico em que tem lugar,  
605 contribuindo para a construção da cidadania e da sustentabilidade local. No caso da CAB, a construção  
606 de um objetivo comum entre os atores dá ânimo à cidadania e à subjetividade, já que intensifica relações  
607 interpessoais por meio de ações de reciprocidade. A governança ambiental comunitária desperta vocações e  
608 desenvolve potencialidades dos sujeitos e das comunidades.

609 Sabe-se que a disponibilidade de recursos existente para o Programa é fator de grande relevância para os  
610 resultados produzidos pelo CAB mas, também há de se reconhecer que se não houvesse a recepção deste pela  
611 comunidade, o projeto não teria alcançado tamanho êxito.

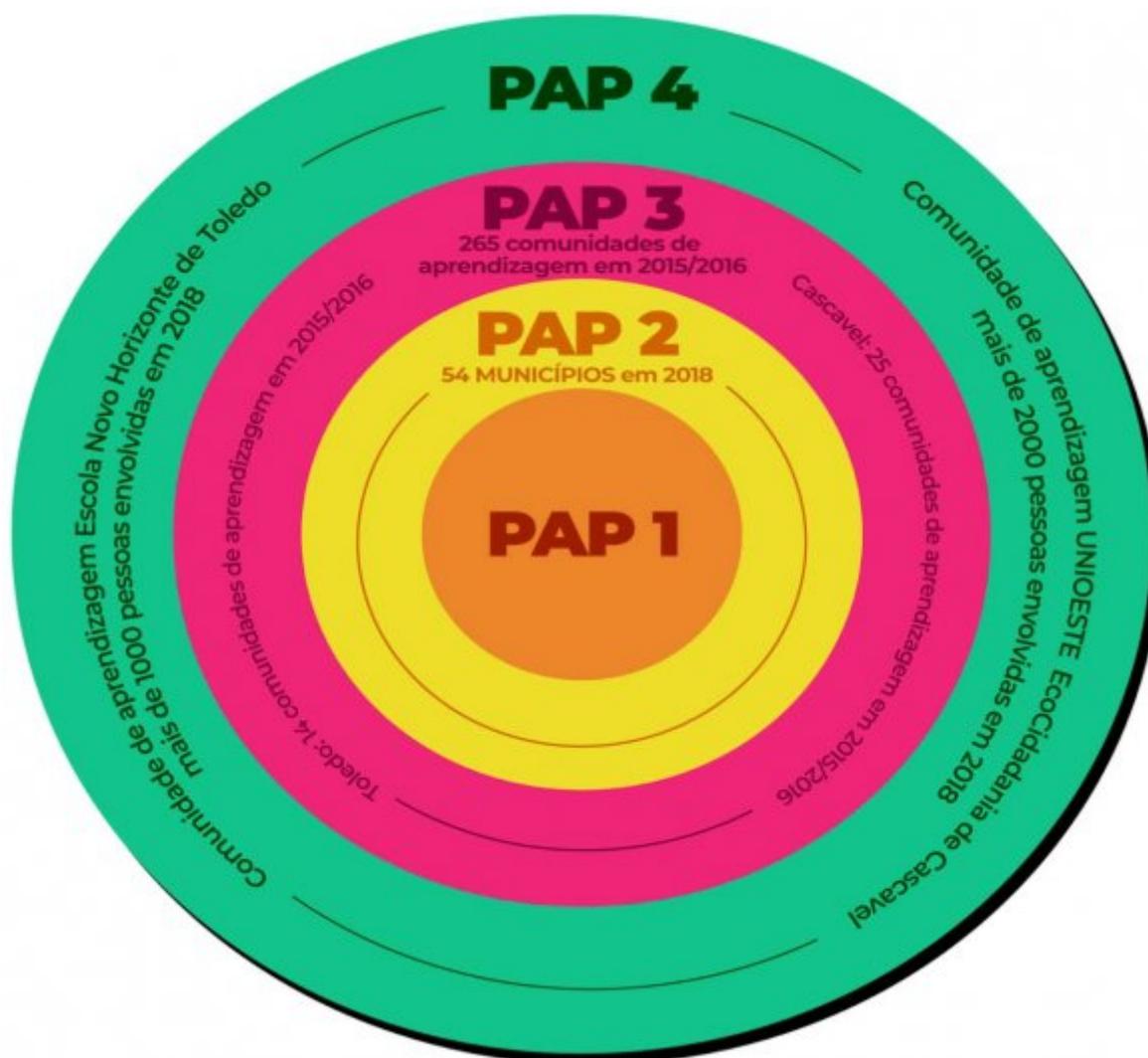
612 As ações locais do CAB, principalmente após o seu reconhecimento pela ONU, reverberaram globalmente,  
613 sendo sua metodologia replicada em diversos países, servindo de inspiração para ações coletivas, especialmente  
614 em contextos de bacia hidrográfica. No entanto, o padrão de governança comunitária ambiental do CAB não é  
615 totalmente replicável, dependendo dos elementos dos diferentes contextos.

616 O estudo aprofundado revelou algumas linhas de que é feito o tecido da governança ambiental na comunidade da  
617 Bacia Hidrográfica Paraná 3, por meio da potência do FEA. Ele não se encerra aqui, mas abre-se para novas análises  
618 e discussões a partir de novos fatos, novas políticas e práticas, para se avançar no conceito de governança ambiental  
619 comunitária. Ao final do estudo, ficam algumas inquietações para reflexões futuras em relação aos processos de  
620 governança ambiental, como a necessidade de se discutir os desníveis de poder entre atores, a (im)possibilidade da  
621 governança quando não pautada em elementos democráticos, gerando seu uso deturpado, inclusive para disfarçar  
622 injustiças de ordem mais profunda ou mesmo como intento a práticas despóticas e seculares. <sup>1 2</sup>

---

<sup>1</sup>Theodoro et al. (2005) propõe uma classificação para as diferentes formas de participação: a) participação individual, citando como exemplo o voto, as opiniões e entrevistas concedidas publicamente; b) participação coletiva, com um caráter associativo; c) participação passiva, que é esporádica, mais quantitativa do que qualitativa, tendo como clara expressão o censo; d) participação ativa, que implica na mudança de comportamento e atitude em nível individual e coletivo, caracterizada pela constância, comprometimento e formalidade, servindo como exemplo as ONGs e movimentos sociais; e) participação voluntária, que tem caráter espontâneo e de solidariedade, sendo o mutirão um exemplo dessa prática; f) participação instrumental, que se trata da mobilização que visa a conquista de posição ou poder e tem esse objetivo previamente elaborado por técnicos, como a participação desenhada por organismos de financiamento internacional. Na participação mais ativa, portanto, o sujeito constituiu seu campo de ação.

<sup>2</sup>Para Castells (2000), a nova economia tem três características fundamentais: é informacional, é global e está em rede. A introdução de tecnologias de informação e comunicação permitem às redes flexibilidade e adaptabilidade, afirmando sua natureza evolutiva.



1

Figure 1: Figura 1 :

---

Já Castells (2005) e Boaventura de Souza Santos (2010), atentos à realidade contemporânea, filiam-se a constituição de uma governança global baseada em redes. Santos (2010) refere que a governança características sociais e democráticas do contrato social após o fim da Segunda Guerra Mundial. Movimentos estudantis, ecológicos e de mulheres solicitavam sua participação nos processos decisórios do Estado e afirmavam que sua exclusão acarretava em um processo não democrático. Assim, o questionamento acerca da capacidade estatal de enfrentar desafios apresentados pelo processo de globalização e de coordenar ações coletivas levou à inclusão de novos atores no poder de decisão. Para Santos (2010), o poder disciplinar dominante, centrado nas ciências, crescentemente perde a confiança epistemológica e se vê forçado a compartilhar o campo do saber com conhecimentos rivais. Ao mesmo tempo, o poder jurídico, centrado no Estado e no Direito, está em declínio, desorganizado e coexistindo com o direito não oficial de múltiplos legisladores fáticos. Assim, o que eram certezas científicas não se sustentam mais e o Estado perde a força decisória, pois perde legitimidade. As funções reguladoras do Estado são vistas mais como incapacidades. Para ele, a solução talvez seria a criação de autoridades políticas supranacionais com poderes para impor o cumprimento dos novos contratos sociais globais. Portanto, como a crise do contrato social provoca a desregulação social, a reinvenção estaria na reconstrução do espaço-tempo da deliberação democrática. Castells (2005) também refere que há uma crise de legitimidade das instituições políticas, caracterizada pela distância entre cidadãos e seus representantes, que se intensifica com o surgimento de uma sociedade civil global. Os instrumentos de que dispõem as instituições são insuficientes e inadequados, sendo necessários novos modelos de governança, diz. Por isso, sugere a constituição de um governo mundial, pois observa que, diante da dificuldade de gerenciamento do Estado-Nação, o mercado tem se encarregado do crescimento e do equilíbrio econômico e a sociedade civil global, constituída de ONGs e outras formas de agrupamento de interesses, tem organizado a representação do povo.

advocacia  
questionamento

Figure 2:

Year 2021  
( H )  
Global Journal of Human Social Science

*[Note: A e tampouco generalização dos resultados. Foram selecionados informantes considerados representativos da população-alvo sobre a qual se buscou aprofundar conhecimentos. As entrevistas ocorreram com participantes dos municípios de Toledo e Cascavel, locais em que o programa mostrava-se mais fortalecido. Os representantes de Itaipu Binacional indicaram pessoas que auxiliaram na construção do programa e gestores de educação ambiental (PAP2) atuantes no programa, que, por sua vez, sugeriram outros gestores e também educadores ambientais (PAP3) que efetivam ações nos seus municípios. Na Figura 1 apresenta-se o número de participantes no CAB e nas comunidades de aprendizagem em que realizaram-se as observações. A comunidade de aprendizagem Escola Novo Horizonte de Toledo tem mais de 1.000 participantes diretos, envolvendo, além deles, em torno de 1.000 voluntários, como os familiares e os vizinhos dos alunos. A comunidade de aprendizagem Ecocidadania da UNIOESTE de Cascavel, por sua vez, possui mais de 2.000 participantes, incluindo alunos e professores. Nos dois grupos há participação da sociedade civil e da iniciativa pública e privada, salientando-se as empresas locais e as Prefeituras Municipais. Fonte: As autoras.]*

Figure 3:

Outro ator entrevistado (GEAC2) mencionou que o CAB oportuniza abertura para a comunidade participar. Os projetos potencializam o envolvimento de diversos setores nas ações socioambientais organizadas. EAC5 (26/06/2017) referiu que os participantes da sua comunidade de aprendizagem "compraram a ideia", o que se demonstra pela participação ativa de diversos segmentos nas ações do CAB. "Tem uma sequência de envolvimento, não ficou só a coordenação e eu", explica (EAC5, 26/06/2017). EAT4 também referiu que é fundamental o envolvimento da comunidade de aprendizagem:

Em relação à participação pública municipal, GEAT4 (17/03/2016) afirmou a importância do trabalho com a população, além do convênio financeiro. "O resultado é a médio e a longo prazo". Para ele é o programa que alavanca essa participação:

*[Note: A OA]*

Figure 4:

Year  
2021  
( H )  
Global  
Jour-  
nal  
of  
Hu-  
man  
So-  
cial  
Sci-  
ence

A partir da avaliação realizada pelos educadores ambientais participantes do FEA (PAP3), o grupo do Coletivo Educador (PAP2), em reunião, discute o que foi apontado e organiza o planejamento para a próxima formação. Desse modo, o participante do FEA não é mero espectador, necessita agir e se manifestar. Segundo NA, esta situação pode gerar um desconforto por parte das pessoas mais retraídas, até ela perceber que tem um papel ativo para a continuidade das atividades do FEA e das ações socioambientais que serão realizadas. Diante dessa desestabilização provocada pelas atividades do FEA, alguns participantes do FEA se afastam, mas, para a maioria deles, um papel político na construção coletiva passa a ser adotado. "No final do ano nós temos um cardápio construído coletivamente entre os PAP3, que sugerem aos gestores e, a medida do possível, ele é acrescentado", conta EAC4 (26/06/2017). NA relata que constroem o planejamento das ações com uso de metodologias participativas.

A gente tem um planejamento que é feito por eles todo final de ano. Eles avaliam a caminhada do ano. Existe o planejamento que

"eles demonstraram interesse porque são bem dedicados nas atividades que são propostas. O coordenador abraça todas as propostas e, realmente, os alunos deles topam fazer". EAT5, do mesmo modo, referiu que na sua comunidade de aprendizagem há participação ativa dos PAP4. Portanto, predomina a percepção de que há engajamento nos processos participativos ativos do CAB, na avaliação e no planejamento das atividades, bem como nas ações propostas, capaz de transformar opiniões particulares em saberes coletivos, exercitando-se o papel de sujeitos de conhecimento. Há, assim, um processo de formação da subjetividade, resultado do amadurecimento provocado pela necessidade contínua de resolver problemas, o que se dá por meio da competência comunicativa dos sujeitos em situações discursivas em que não foram citados constrangimentos. Desse modo, pode-se afirmar que os participantes do CAB exercitam a comunicação em processos de negociação e interação dialógica. Os participantes entrevistados referiram que, quando têm dificuldades, resolvem com conversas. "As pessoas estão amadurecidas para dialogar sem brigar. Não quer dizer que isso não vá acontecer. Nas oficinas, nas primeiras acontecia muito (FII, 19/11/2015). Ou ainda conforme GEAC2: "Tomamos decisões em grupo. Não é todo mundo que concorda com a mesma ideia, então a gente discute, coloca em votação quando tem desacordo, mas há respeito entre todos. É uma comunidade muito bem resolvida não tem problema de brigas e discussões pesadas

(EAT5, 30/06/2017).

Embora tenha referido que no FEA muitas ações são isoladas e pontuais e que os encontros são esporádicos, EAT1 considera que o programa agrega pessoas, socioambientais.

proporcionam resultados  
Year 2021  
( H )  
Global Journal of  
Human Social Sci-  
ence

[Note: ANo]

Figure 6:

A Formação De Educadores Ambientais No Programa Cultivando Água Boa Da Itaipu Binacional: A Participação Como Um Elemento Desencadeador Da Governança Ambiental Comunitária pertencem a diferentes áreas de saber, foi constatado que este de fato ocorre. F11 lembrou que

Não há mais grupos distintos, uma diferença tipo eu sou professora e não dialogo com catador, isso foi um conflito que foi superando no decorrer do processo que é os segmentos

organizadas. [...] Um outro avanço que percebo foi o envolvimento de diferentes segmentos no processo. [...] Eu acho que pastorais, agentes de saúde, um grande ganho é esse no diálogo com as pessoas você vai vendo vai descobrindo que novos segmentos você precisa ter dentro do CAB. Precisa interagir (F11, 19/11/2015).

Year 2021

( H )

Global Journal of Human Social Science

se respeitamos

Figure 7:

A Formação De Educadores Ambientais No Programa Cultivando Água Boa Da Itaipu Binacional: A Participação Como Um Elemento Desencadeador Da Governança Ambiental Comunitária

contestações apoiam-se no projeto reflexivo do eu. Trata-se de um poder pessoal com capacidade transformadora e envolve o questionamento: quem eu quero ser?

A identidade coletiva, por sua vez, para o autor, refere-se às conexões sociais de grande amplitude, às instituições, à sociedade. A política emancipatória está interessada em "libertar os indivíduos e os grupos das limitações que afetam negativamente as oportunidades de vida" (GIDDENS, 2002, p. 194). Visa romper as algemas do passado e ter uma atitude transformadora em relação ao futuro ou superar a dominação ilegítima de alguns indivíduos ou grupos por outros. A política emancipatória torna imperativos os valores de justiça, igualdade e libertação, cuidando com os coletivos. Os sujeitos usam, reflexivamente, esta emancipação na constituição da autoidentidade, já que uma supõe a outra.

Os sistemas, como aquele que o CAB engendra, estão envolvidos na ordem institucional (identidade coletiva) e na formação e continuidade do sujeito (identidade pessoal). "Eu" e "sociedade" estão inter-relacionados e existem múltiplos tipos de conexões intermediárias. As relações de autoidentidade e instituições são influenciadas pelas circunstâncias e se influenciam mutuamente.

"Influências globalizantes penetram profundamente no projeto reflexivo do eu e, inversamente, os processos de auto realização influenciam as estratégias globais."

H  
)  
(  
Global  
Jour-  
nal  
of  
Hu-  
man  
So-  
cial  
Sci-  
ence

Figure 8:

VI.  
Year 2021  
( H )  
Global Journal of Human Social Science  
fato da

*[Note: A]*

Figure 9:

- 623 [ BESSA ] , *BESSA*
- 624 [Cunha and Da] , Lucía Iglesias Cunha , Da .
- 625 [Roberto] , Jacobi; Pedro Roberto .
- 626 [Larson] , Kelli L Larson .
- 627 [Freire and Extensão Ou Comunicação? São ()] , Paulo Freire , Paulo Extensão Ou Comunicação? São . 2002.
- 628 Paz e Terra.
- 629 [Granziera et al. ()] , Maria Luiza Granziera , Machado , Direito Ambiental , São Paulo . 2011. Atlas.
- 630 [Wiek et al. ()] ‘A comprehensive sustainability appraisal of water governance in Phoenix’. Arnim ;
- 631 Wiek , Lauren Keeler , Withycombe . [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0301479712006019?via%3Dihub)
- 632 [S0301479712006019?via%3Dihub](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0301479712006019?via%3Dihub) AZ. *Journal of Environmental Management* 2013. 2015. p. 20.
- 633 [Castells and Guterres ()] *A crise da democracia, governança global e a emergência da sociedade civil global*,
- 634 Manuel ; Castells , António Guterres . 2005. São Paulo; Instituto Fernando Henrique Cardoso. (Por uma
- 635 governança global democrática)
- 636 [Santos and De Souza ()] *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, Boaventura Santos , De Souza
- 637 . 2010. São Paulo: Cortez. 4.
- 638 [Soares and De Oliveira ()] *A mediação de conflitos na gestão de recursos hídricos no Brasil*, Ismar Soares ,
- 639 De Oliveira . 2008. 2008. São Paulo. 172. Universidade de São Paulo (Dissertação (mestrado) -Programa de
- 640 Ciência Ambiental)
- 641 [Bernier et al. (2003)] ‘Attending to the general interest: new mechanisms for mediating between the individual
- 642 collective and interest in Québec’. Luc ; Bernier , Marie ; Bouchard , Benoît Lévesque . *Annals of Public and*
- 643 *Cooperative Economics*. v jan. 2003. 74.
- 644 [Fonseca et al. (2009)] ‘Banalização da sustentabilidade: reflexões sobre governança ambiental em escala local’.
- 645 Igor Fonseca , ; Ferraz , Marcel Bursztyn . *Revista Sociedade e Estado* jan./abr. 2009. 24 p. .
- 646 [Brasil and Brasil ()] *Brasília: Ministério da Educação*, Brasil , Brasil . <[http://www.icmbio.gov.br/](http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/A_implanta%C3%A7%C3%A3o_da_EA_no_Brasil.pdf)
- 647 [educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao\\_ambiental/A\\_implanta%C3%A7%](http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/A_implanta%C3%A7%C3%A3o_da_EA_no_Brasil.pdf)
- 648 [C3%A3o\\_da\\_EA\\_no\\_Brasil.pdf](http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/A_implanta%C3%A7%C3%A3o_da_EA_no_Brasil.pdf)>. Acesso em: ago 1998. 2018.
- 649 [Cortina ()] *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. Loyola: São Paulo, Adela Cortina . 2005.
- 650 [Schmidt and Guerra (2010)] *Da governança global à sustentabilidade local: Portugal e o Brasil em perspectiva*
- 651 *com parada*. *Revista de Ciências Sociais*, Luísa ; Schmidt , João Guerra . jul./dez. 2010. p. .
- 652 [Gentili ()] *Democracia de massas: jornalismo e cidadania: estudo sobre as sociedades contemporâneas e o*
- 653 *direito dos cidadãos à informação*, Victor Gentili . 2005. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- 654 [Zsögön and Jaquenod ()] *Derecho Ambiental: La gobernanza de las aguas*. Madrid: Editorial Dykinson, Silvia
- 655 Zsögön , Jaquenod . 2005.
- 656 [Richard et al. ()] *Dimensões Político Institucionais da Governança da Água na América Latina e Europa*, Sophie
- 657 ; Richard , Thierry ; Rieu , Pedro Jacobi , ; Roberto , Paulo Sinisgalli , De Almeida . 2009. São Paulo:
- 658 Annablume. (Uma abordagem histórica para esclarecer a governança da água)
- 659 [Machado and Leme ()] *Direito Ambiental Brasileiro*, Paulo Afonso Machado , Leme . 2011. São Paulo:
- 660 Malheiros. (19ª ed. rev. atual. e ampl)
- 661 [Turatti ()] *Direito à água: uma ressignificação substancialmente democrática e solidária de sua governança*,
- 662 Luciana Turatti . 2014. 2014. Rio Grande do Sul. 247. Universidade de Santa Cruz do Sul (Tese (doutorado)
- 663 -Programa de Pós-graduação em Direito)
- 664 [Santiago and Pardellas ()] *Estratégias de Educação Ambiental: Modelos, experiências e indicadores para a*
- 665 *sustentabilidade local*. Vigo: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular, Miguel Santiago , Pardellas . 2008.
- 666 [Pereira et al.] *Foro de Negociação e Comitês de Cogestão em empreendimentos hidrelétricos no Brasil: uma*
- 667 *análise sob a perspectiva da governança*, Aline Pereira , ; Gonçalves , Valdir Zitzke , Aquino . (do controle
- 668 social e da participação cidadã)
- 669 [Sinisgalli and Antonio De Almeida ()] *Governança ambiental e economia verde*. *Ciência & Saúde Coletiva*,
- 670 Paulo Sinisgalli , Antonio De Almeida . 2012. p. .
- 671 [Cruz and Filho (2014)] *Governança e Gestão de Redes na Esfera Pública Municipal: O caso da rede de proteção*
- 672 *à criança e ao adolescente em situação de risco para a violência em Curitiba*. *Ciências em Debate*, Paulo
- 673 Roberto Cruz , Araújo Filho . jan./jun. 2014. Florianópolis. p. .
- 674 [Citelli ()] *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, Adilson Citelli . 2002.
- 675 [Castells (2000)] ‘Materials for an exploratory theory of the network society’. Manuel Castells . *The British*
- 676 *Journal of Sociology* jan./mar. 2000. (1) .

- 677 [Theodoro and Huff (ed.) ()] *Mediação de conflitos socioambientais*, Suzi Theodoro , Huff . THEODORO, Suzi  
678 Huff (ed.) 2005. Org.; Rio de Janeiro: Garamond. (Uma crise anunciada)
- 679 [Giddens ()] *Modernidade e identidade. Tradução de Plínio Dentzien*, Anthony Giddens . 2002. Rio de Janeiro:  
680 Jorge Zahar.
- 681 [Mazzarino and Márcia ()] ‘O campo jornalístico e a construção do capital comunicacional socioambiental’. Jane  
682 Mazzarino , Márcia . *Revista de Ciências Ambientais* 2012. (6) p. .
- 683 [Scherer-Warren (ed.) ()] *ONGs e Universidades: desafios para a cooperação na América Latina*, Ilse Scherer-  
684 Warren . HADDAD, Sérgio (Org (ed.) 2002. São Paulo: Peirópolis. (Redes e sociedade civil global)
- 685 [Diniz and Crise ()] *Reforma do Estado e governabilidade: Brasil, 1985-1995. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio*  
686 *Vargas*, Eli Diniz , Crise . 1999.
- 687 [Coleman ()] ‘Social capital in the creation of human capital’. James Coleman . *American Journal of Sociology*  
688 1988. 94 p. .
- 689 [Mazzarino and Márcia ()] ‘Tecelagens comunicacionais-midiáticas no movimento socioambiental’. Jane Maz-  
690 zarino , Márcia . *Lajeado: UNIVATES* 2013.
- 691 [Touraine and Tradução De Clasen E Ephraim Alves (ed.) ()] Alain Touraine . *Poderemos viver juntos? Iguais*  
692 *e diferentes*, Jaime A Tradução De, F Clasen E Ephraim, Alves (ed.) (Petrópolis) 1998. Vozes.
- 693 [Das and Unidas ()] *Water Governance Facility*, Organização Das , Unidas . [https://www.](https://www.watergovernance.org/governance/what-is-water-governance/)  
694 [watergovernance.org/governance/what-is-water-governance/](https://www.watergovernance.org/governance/what-is-water-governance/). Acessoem:ago 2016. 2016.
- 695 [Castro and Esteban ()] *Water governance in the twentieth-first century*, José Castro , Esteban . 10.1590/S1414-  
696 753X2007000200007>. Acessoem:out. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2007000200007>>  
697 . Acessoem:out 2007. 2015. São Paulo: Ambiente & Sociedade. 10 p. .